



Identifying factors affecting the occurrence and implementation of false evaluations in educational processes of schools

Seyyed Sohrab Sheikh Ahmadi^{*1}, Behboud Yarigholi², Sirous Asadian Abbas Balaghi³

¹.Master's degree in Curriculum Planning, Azarbaijan Shahid Madani University

².Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University.

³.Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2024/11/06 Accepted: 2025/01/19 pp: 15-34	Background and Objectives: The purpose of this research is to identify the factors affecting the occurrence and implementation of false evaluations in educational processes of schools. Methods: The research approach is of a qualitative type and in terms of its objective, it is applied using the usual qualitative content analysis method, and the data analysis is also done in the form of thematic analysis. The analysis of the findings was done using open and axial coding. Findings: which led to the identification of 100 primary concepts, 5 sub-categories (teachers' professional agency, planning and structure, facilities and tools, interpersonal interactions, solutions) and 3 general categories (individual factors, organizational factors and strategies). Conclusion: It can be concluded that one of the main components of an educational system is evaluation, and it not only provides information about the level of knowledge or success of the student, but also provides feedback on the implemented educational program, and therefore the existence of original evaluation. And the absence of false evaluation is important. Based on the obtained results, false evaluations are influenced by various factors, and according to the presence of each factor, the necessary solutions should be used to reduce false evaluations. Keywords: False evaluation, teachers, educational processes, students and elementary school



شناسایی عوامل اثرگذار بر بروز و اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرآیندهای آموزشی مدارس

سید سهراب شیخ احمدی^۱، بهبود یاریقلی^۲، سیروس اسدیان عباس بلاغی^۳

۱. کارشناس ارشد رشته‌ی برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	زمینه و اهداف: هدف از پژوهش حاضر شناسایی عوامل اثرگذار بر بروز و اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرآیندهای آموزشی مدارس می‌باشد.
دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۶	روش‌ها: رویکرد پژوهشی از نوع کیفی و از نظر هدف کاربردی و به روش تحلیل محتوای کیفی عرفی می‌باشد و تحلیل داده‌ها نیز به صورت تحلیل تماتیک انجام شده است. تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل با استفاده از کدگذاری باز و محوری انجام شد.
پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰	یافته‌ها: که منجر به شناسایی ۰۰۱ مفهوم اولیه، ۵ مقوله فرعی (عاملیت حرفه‌ای معلمان، برنامه‌ریزی و ساختار، امکانات و ابزار، تعاملات بین فردی، راهکار) و ۳ مقوله کلی (عوامل فردی، عوامل سازمانی و راهبردها) شد.
صص: ۱۵-۳۴	نتیجه گیری: می‌توان چنین نتیجه گرفت که یکی از اجزای اصلی یک نظام آموزشی، ارزشیابی است و نه تنها اطلاعاتی در مورد سطح دانش یا موفقیت دانش‌آموز می‌دهد، بلکه بازخورد برنامه آموزشی اجرا شده را نیز ارائه می‌دهد و لذا وجود ارزشیابی اصیل و عدم وجود ارزشیابی کاذب حائز اهمیت می‌باشد. براساس نتایج به دست آمده، ارزشیابی‌های کاذب تحت تأثیر عوامل مختلفی است و باید بر حسب وجود هر یک از عوامل، راهکارهای لازم را جهت کاهش ارزشیابی کاذب بکار بست.
	واژگان کلیدی: ارزشیابی کاذب، آموزگاران، فرایندهای آموزشی، دانش آموزان و دوره ابتدایی

ارزشیابی تلاش گسترده و مستمر برای بررسی اثرات به کارگیری محتوا و روش های آموزشی برای رسیدن به هدف های از پیش تعیین شده است (حبیبی پور و باتوانی، ۱۳۸۵). ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که در مرحله طراحی و تولید برنامه درسی درباره نوع و نحوه اجرای آن تصمیم گیری و به مربی پیشنهاد می شود. هدف ارزشیابی به طور عمده به شناسایی نقاط ضعف و قوت متربیان و ارائه بازخورد به آن ها، اصلاح و بازبینی شیوه های تدریس، اصلاح برنامه درسی، ارائه گزارش به ذینفعان و مدیران نظام آموزشی و تهیه داده های مورد نیاز برای تصمیم گیری ها و تعیین میزان یادگیری متربیان مربوط می شود (آیزنر^۱، ۱۹۹۴؛ به نقل از قربانخانی، صالحی و مقدم زاده، ۱۳۹۸). ارزشیابی دقیق از دیدگاه وولف^۲ (۲۰۰۷) بر اندازه گیری و سنجش میزان و نحوه تفکر فراگیران و مهارت های فرایندی و فراشناختی آنان مانند توانایی مشاهده دقیق، گردآوری داده ها، فرضیه سازی، قدرت پیش بینی متمرکز است و این امر باعث می شود که آموخته های فراگیر هر چه بیشتر در زندگی او مورد استفاده قرار گیرد و فقط به کسب اطلاعات خام بسنده نشود. بنابراین، ارزشیابی باید جهت گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی باشد. عوامل متعددی می تواند انجام ارزشیابی و نتایج آن را تحت تاثیر قرار دهد. تعبیر استافل بیم از عواملی که منجر به تحریف نتایج ارزشیابی در هر سطح و سازمانی می شوند عوامل تحریف کننده و واژه ای که به این نوع از ارزشیابی اطلاق می کند، ارزشیابی کاذب است. ارزشیابی کاذب به آن نوع از ارزشیابی گفته می شود که نتایج آن دستخوش تغییرات عمدی و یا سهوی شده باشد؛ در این میان اگرچه فعالیت هایی که با نام ارزشیابی انجام می شوند ممکن است یک ارزشیابی بی عیب و نقص محسوب گردند ولی اگر قادر به انجام ارزشیابی معتبر و همسو با استانداردهای ارزشیابی نباشند، ارزشیابی کاذب نامیده می شوند (استافل بیم و شینکفیلد^۳، ۲۰۱۲، به نقل از قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۷).

شکل گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب از مخرب ترین آسیب هایی است که پویایی و نشاط هر نظامی را با چالش های جدی همراه می سازد. (استافل بیم و شینکفیلد^۴، ۲۰۱۲). قربانخانی و صالحی (۱۳۹۹) بیان داشتند ارزشیابی کاذب فرایندی است که به جای ارزشیابی معتبر در مدارس روی می دهد؛ به عبارت دیگر هر آنچه باعث شود نتایج ارزشیابی بیش برآورد و یا کم برآورد شده و نتایج از آنچه حقیقت داشته فاصله بگیرد مصداق ارزشیابی کاذب می باشد. به باور استافل بیم^۵ گاهی اوقات ارزیاب به دلایل مختلفی همچون سوگیری، عدم دسترسی مناسب به منابع و اطلاعات برای ارزشیابی و اعمال سلیقه به صورت های مختلفی مثل گزارش کردن بخشی از نتایج ارزشیابی و گزارش ندادن کامل، تعمیم کلی، تحریف و دست کاری اطلاعات و در اختیار گذاشتن سؤالات ارزشیابی واقعی ها را آن گونه که هستند، بازنمایی نکند (استافل بیم و شینکفیلد^۶، ۲۰۱۲). اینا^۷ و همکاران (۲۰۲۳) معتقدند یکی از عوامل اصلی و تاثیرگذار در فرایند ارزشیابی کاذب فقدان دانش است و بیان می کنند برخی از معلمان درک درست و دقیقی از فرایند ارزشیابی ندارند و به همین دلیل زمینه برای ارزشیابی کاذب ایجاد می شود. همچنین این باورند تاثیر فشارهای بیرونی را در این زمینه نباید نادیده گرفت، فشارهای والدین و مسئولان موسسات آموزشی

۱. Eisner

۲. Wolf

۳. Stufflebeam & Shinkfield

۴. Stufflebeam & Shinkfield

۵. Daniel Staffel Beam

۶. Stufflebeam & Shinkfield

۷. Ina

تاثیر مهمی در شکل‌گیری ارزشیابی کاذب دارند. فلورا^۱ و همکاران (۲۰۲۴) آموزش ناکافی معلمان را از دلایل اصلی بروز ارزشیابی کاذب در مدارس ذکر می‌کنند. آسترید و همکران (۲۰۲۳) بروج دیگری از زمینه ظهور ارزشیابی کاذب می‌پردازند، آنها معتقدند تاکید بیش از حد بر مهارت‌های شناختی در ارزشیابی و عدم توجه به مهارت‌های غیرشناختی از عوامل شکل‌گیری این پدیده است. مرتضوی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با بازنمایی تجربه ارزشیابی کیفی- توصیفی در مدارس ابتدایی، ۱۶ شاخص شامل وضعیت آموزشی نامشخص دانش‌آموزان، سطح ناکافی سواد دانش‌آموزان، افزایش استرس معلمان، عدم آموزش و حمایت از معلمان، کمبود فضا و امکانات، کاهش انگیزه معلمان، مشکلات اجرا، کاهش جایگاه معلمان، عدم کفایت امکانات موجود و الزامات موردنیاز، فقدان نتایج ارزشیابی و تمرکز بر فعالیت‌های رسمی برای ارزشیابی کیفی- توصیفی شناسایی شدند. قربانخانی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته از میان معلمان، مدیران مدارس و متخصصان حوزه سنجش آموزش با روش هدفمند به ۵ مضمون اصلی در ارتباط با فرهنگ ارزشیابی کاذب دست یافته و بیان کردند که این پدیده زنگ خطری برای سیاست‌گذاران آموزشی بوده و باید فرایند یاددهی یادگیری در نظام آموزش ابتدایی سازوکارهای لازم را داشته باشد تا زمینه‌هایی که برای شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب و تبعات ناشی از آن به جود آمده است را از بین ببرد. از این رو با توجه به اینکه نظام آموزشی در هر کشوری حائز اهمیت می‌باشد و وظیفه سنگینی را بر دوش داشته باید از مطلوب‌ترین شیوه‌ها در اجرا و طراحی برنامه‌های آموزشی استفاده کند. با توجه به وجود ارزشیابی کاذب در واقع باید نظام آموزشی کشور در راستای تغییرات بنیادین پیش رفته که دوره ابتدایی به دلیل حساسیت و جایگاه ویژه‌ای که داشته نیازمند این تغییرات می‌باشد. ارزشیابی مؤثر و اصولی نه تنها پیشرفت تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند، بلکه یک محیط یادگیری حمایتی را نیز تقویت می‌کند و اجرای استراتژی‌های ارزشیابی جامع را برای مربیان ضروری می‌سازد. به همین جهت از اهداف بنیادین ارزشیابی در دوره ابتدایی می‌توان به ارزیابی نتایج یادگیری، تصمیم‌گیری آگاهانه، به عنوان یک مکانیسم بازخورد اشاره کرد (رمضان، ۲۰۲۳؛ آنیسا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در نظام‌های آموزشی، تعیین چارچوب و اصول علمی، دقیق و مشخص در ارزشیابی استاندارد و ضرورت شناسایی چالش‌ها و آسیب‌های تهدیدکننده این ارزشیابی و مرزبندی دقیق با ارزشیابی کاذب ضروری است پژوهش‌های متعددی در این زمینه صورت گیرد، از سوی دیگر تاثیرگذاری بافت فرهنگی و زمینه اجتماعی بر شکل‌گیری انواع عوامل موثر بر پدیده مورد بحث اهمیت بهره‌گیری از روش استقرایی در این زمینه را عیان می‌کند. علی‌رغم انجام پژوهش‌های محدودی در ایران در زمینه ارزشیابی کاذب به نظر می‌رسد با توجه به نکات مذکور پرداختن به عوامل موثر در شکل‌گیری و اثرگذاری در ارزشیابی کاذب اهمیت و ضرورت ویژه‌ای دارد. تعیین و تشخیص این عوامل می‌تواند زمینه لازم و معتبری از آموزش ابتدایی با اهداف نظام آموزشی کشور در اختیار مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی و جامعه مدرسه کشور قرار دهد تا زمینه‌های اجرای آن بتوانند نظام آموزش ابتدایی را به‌سوی شکوفایی هرچه بیشتر سوق دهد. فلذا نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

همان‌گونه که اشاره شد در مورد عوامل اثرگذار بر اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرایندهای آموزشی در مدارس از منظر دقیق و علمی توجه کافی صورت نگرفته است. فلذا این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که عوامل اثرگذار بر بروز و اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرایندهای آموزشی مدارس در دوره ابتدایی کدامند؟

۱. Flora

۲. Annisa

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است و از نظر ماهیت پژوهشی تحلیل محتوای کیفی به روش عرفی می باشد. انتخاب این روش پژوهش از آن جهت بود که محققان در کنار شناسایی عوامل اثرگذار در شکل گیری ارزشیابی کاذب به ارائه راهکارهایی نیز در جهت آسیب های آن بپردازند و پدیدارشناسی به دلیل تمرکز بر تجارب زیسته و عدم ادعای تعمیم پذیری و روش گراند تئوری به دلیل ضرورت برخورداری از مشارکت کنندگان از گروه های مختلف متخصص که دسترسی به آنها در زمینه جغرافیایی مورد مطالعه محدودیت داشت مورد استفاده قرار نگرفت و تصمیم بر استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع عرفی گرفته شد. جهت گردآوری داده های مورد نیاز از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، پس از طراحی آن و با آشنایی به اینکه چه معلمانی در این زمینه بیش تر می توانند در راستای اهداف پژوهش مفید باشند به صورت حضوری با آموزگاران مصاحبه (تا رسیدن به حد اشباع (۱۲ نفر)) انجام گرفت. لازم به ذکر است به دلیل دامنه محدود بافت زمینه ای و فرهنگی، رسیدن به اشباع داده ها در تعداد ۱۲ مشارکت کننده صورت گرفت اما جهت اطمینان از اشباع واقعی یافته ها تا مورد ۱۵ نیز ادامه پیدا کرد به همین جهت روش نمونه گیری در این پژوهش نمونه گیری زنجیره ای^۱ می باشد که این نوع نمونه گیری مستلزم مشورت با افراد مطلع است تا آن ها موارد مناسب تحقیق را معرفی کنند. در مواردی که همگرایی میان آرای صاحب نظران وجود داشته باشد، افراد انتخاب شده نمونه ای بسیار معتبر را تشکیل خواهند داد.

که برای ثبت اطلاعات مصاحبه ضبط شده و در حین مصاحبه یادداشت برداری نیز به عمل آمد. مشارکت کنندگان پژوهش را کلیه آموزگاران دوره ابتدایی منطقه ۲ شهرستان سنندج تشکیل دادند. زمینه مند بودن ماهیت پژوهش و امکان جمع آوری داده های واقعی به دلیل شناخت بستر فرهنگی و اجتماعی و البته مشارکت کنندگان پژوهش به دلیل شاغل بودن یکی از پژوهشگران از عوامل انتخاب منطقه ۲ آموزش و پرورش شهرستان سنندج می باشد. اعتباریابی مقولات و روابط آن ها مهم ترین بخش هر فعالیت پژوهشی است. در پژوهش حاضر محققان سعی کرده اند از طریق بازگشت های مکرر به داده ها یافته های خود را به طور مرتب ویرایش کنند و اصلاح های لازم صورت گیرد تا نتایج به دست آمده از قدرت توضیح دهنکی لازم برخوردار باشد. جهت اطمینان پذیری پژوهش از استراتژی های ذیل استفاده شد:

- بررسی توسط متخصصان: در این مرحله متن مصاحبه و کدهای استخراج شده در متخصصان قرار داده شده تا به بررسی یافته ها و اظهار نظر درباره ی آن ها بپردازند.
- بررسی توسط اعضا یا مشارکت کنندگان: در این بخش نیز محققان پس از تحلیل داده ها، کدگذاری بازار را در اختیار مشارکت کنندگان قرار دادند تا درستی فهم و تحلیل محققان از مطالب گفته شده توسط مصاحبه شوندگان بررسی شود و در صورت نیاز بازبینی انجام شده است.
- همچنین نتایج پژوهش با استفاده از تکنیک سه سویه سازی با نتایج پژوهش های قبلی مورد مقایسه و تحلیل قرار گرفته شد.

۱. Chain sampling

جهت پایایی داده‌ها محقق همه جزئیات ضبط و به متن تبدیل شده است؛ این موضوع حتی شامل وقفه‌ها و مکث‌ها نیز می‌شود. بعلاوه اینکه چون تمامی مصاحبه‌ها، تحلیل‌ها و کدگذاری‌ها تنها توسط تیم پژوهشی صورت گرفته است می‌توان گفت همسانی وجود دارد و تحقیق پایاست.

همچنین به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شده و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند. به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده فقط در جهت تحقق اهداف پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد. بعلاوه این که در هر مرحله از پژوهش می‌توانستند انصراف خود را از ادامه شرکت در پژوهش اعلام کنند و مشخصات آنان در طول پژوهش و بعد از آن به صورت محرمانه حفظ شده است.

همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از چارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک برای انجام تحلیل تماتیک، جهت شناسایی تم‌ها در بطن داده‌های کیفی بر اساس ۶ گام استفاده شد.

تحلیل تم و کدگذاری به روش براون و کلارک

مرحله ۱. آشنایی با داده‌ها: برای اینکه محقق با عمق و گستره محتوایی داده‌ها آشنا شود لازم است که خود را در آنها تا اندازه‌های غوطه ورسازد. غوطه ورسیدن در داده‌ها معمولاً شامل بازخوانی مکرر داده‌ها و خواندن داده‌ها به صورت فعال (یعنی جستجوی معانی و الگوها) است.

مرحله ۲. ایجاد کدهای اولیه: مرحله دوم زمانی شروع می‌شود که محقق داده‌ها را خوانده و با آنها آشنایی پیدا کرده است. این مرحله شامل ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها است. کدها یک ویژگی داده‌ها را معرفی می‌نمایند که به نظر تحلیلگر جالب می‌رسد. داده‌های کدگذاری شده از واحدهای تحلیل (تم‌ها) متفاوت هستند. کدگذاری را می‌توان به صورت دستی یا از طریق برنامه‌های نرم افزاری انجام داد. در این پژوهش کدگذاری به صورت دستی صورت گرفته است.

مرحله ۳ جستجوی کدهای گزینشی: این مرحله شامل دسته بندی کدهای مختلف در قالب کدهای گزینشی و مرتب کردن همه خلاصه داده‌های کدگذاری شده است. در واقع محقق، تحلیل کدهای خود را شروع کرده و در نظر می‌گیرد که چگونه کدهای مختلف می‌توانند برای ایجاد یک تم کلی ترکیب شوند.

مرحله ۴. شکل گیری تم‌های فرعی: مرحله چهارم زمانی شروع می‌شود که محقق مجموعه‌ای از تم‌ها را ایجاد کرده و آنها را مورد بازبینی قرار می‌دهد. این مرحله شامل دو مرحله بازبینی و تصفیه و شکل دهی به تم‌های فرعی است. مرحله اول شامل بازبینی در سطح خلاصه‌های کدگذاری شده است. در مرحله دوم اعتبار تم‌های فرعی در رابطه با مجموعه داده‌ها در نظر گرفته می‌شود.

مرحله ۵. تعریف و نام گذاری تم‌های اصلی: مرحله پنجم زمانی شروع می‌شود که یک تصویر رضایت بخش از تم‌ها وجود داشته باشد. محقق در این مرحله، تم‌های اصلی را که برای تحلیل ارائه کرده، تعریف نموده و مورد

بازبینی مجدد قرار می‌دهد، سپس داده‌های داخل آنها را تحلیل می‌کند.

مرحله ۶. تهیه گزارش نهایی: مرحله ششم زمانی شروع می‌شود که محقق مجموعه‌ای از تم‌های اصلی کاملاً انتزاعی و منطبق با ساختارهای زمینه‌ای تحقیق در اختیار داشته باشد. این مرحله شامل تحلیل پایانی و نگارش گزارش است..

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل یافته‌ها و پاسخ به سؤال پژوهش

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل اثرگذار بر بروز و اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرآیندهای آموزشی مدارس است.

در این مرحله، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند و مؤلفه‌های اصلی و فرعی استخراج شدند. همچنین ۱۰۰ مفهومی که ارتباط مفهومی بیشتری باهم داشتند در خوشه‌های یکسان قرار و هر خوشه به یک عنوان نام‌گذاری شد و نام‌گذاری خوشه‌ها به نحوی بود که تمامی مفاهیم مرتبط با آن خوشه را شامل شود.

جدول ۱. نمونه‌ای از یک مصاحبه و استخراج مفاهیم

مشارکت‌کننده شماره ۱	
۱-انجام ناقص ارزشیابی	ارزشیابی به عنوان یکی از مراحل یادگیری و در اصل یکی از مراحل آخر یادگیری هدف پیدا کردن نواقص یادگیری و رفع این نواقص می‌باشد تا یادگیری در مسیر کامل پیش برود. اهمیت و جایگاه ارزشیابی در نظام آموزشی ما چگونه است؟ قبل از اینکه نظام ارزشیابی خودمون رو مورد بررسی قرار دهم از ارزشیابی دیگر جوامع بگویم یکی از نکاتی که همیشه در همه موارد گفته می‌شود این است که شاید آخرین باشد ولی کم‌اهمیت‌ترین نیست و از همه مهم‌تر است در نظام آموزشی ما هم ارزشیابی خودتون می‌دانید جز آخرین مراحل است ولی کم‌اهمیت‌ترین نیست و می‌توانیم بگویم اهمیت آن زیاد است چرا که ما با توجه به این ارزشیابی از نتایج کار خودمون آگاه می‌شویم اما متأسفانه در نظام آموزشی ما این ارزشیابی به طور کامل انجام نمی‌شود یعنی می‌توانیم بگویم ناقص انجام می‌شود.
۱-زمان ناکافی	یکی از نکاتی که در سؤال قبل گفتم که نمی‌توانیم نواقص را حل کنیم بعضی مشکلات پیش می‌آید که ما نمی‌توانیم این نواقص را رفع کنیم یکی از آن موارد زمان است که وقتی زمان کافی برای رفع این نواقص نداریم همین باعث می‌شود که از مسیر خودمون خارج شویم و نتوانیم به آن هدف اصلی برسیم.

۱-زمان ناکافی	یکی از مهم‌ترین زمان است عوامل دیگر هم تأثیرگذار است با توجه به حجم کتاب‌ها یکی از نکاتی که باید توجه کرد همیشه دو مقوله هست کیفیت در برابر کمیت. وقتی کمیت بالا می‌رود کیفیت (بازدهی) پایین می‌آید اما اگر زمان کافی داشته باشیم می‌توانند این دوتا در یک راستا حرکت کنند کتاب‌های ما واقعاً مثلاً ریاضی پایه اول خیلی حجم بالایی دارد خیلی هم باکیفیت در مسیر رسیدن هدف‌ها تدوین شده ولی با توجه به کمبود زمان نمی‌توانیم دقیقاً هدف‌ها را به دست بیاوریم مخصوصاً در کلاس‌های شهری که جمعیت زیاد هست
۱-باورهای والدین	به نظرم این بهترین سؤالی هست که پرسیدین بالای ۷۰ درصد که برای خودم پیش می‌آید بیش‌تر کاذب است اغلب موارد برمی‌گردد به والدین خودشان می‌دانند که بچه‌های آنان ضعیف‌اند و این توانایی را ندارند اما نمی‌خواهند باور کنند فرزند طوری رفتار می‌کند که والدین برده شده‌اند و هر طور که می‌خواهند باید آن‌طور پیش بیاید والدین می‌آیند و می‌خواهند مشکل حل شود از بین عوامل درونی و بیرونی به نظرم عوامل بیرونی والدین خیلی تأثیرگذارند
۱-دخالت عوامل اجرایی مدرسه ۲-تأکید بر حفظ مطالب درسی ۳-تأکید بر جزئیات	به نظرم بهتر است عوامل اجرایی کمترین تأثیر را در ارزشیابی داشته باشند و به معلم بپردازند که شناخت بهتری از دانش‌آموز دارد معلم بهتر است که در امر ارزشیابی زیاد سخت‌گیر نباشد هدف را بر نمرات کیفی نگذارد و بر یادگیری عملی بگذارد کاری کند که دانش‌آموز مطلب را یاد بگیرد طوری که بتواند در زندگی استفاده کند. روی حفظ مطالب تأکید نکند یعنی روی جزییات کمتر تأکید کند بیش‌تر روی کلیات تأکید کند.
۱-توجیه والدین ۲-عدم دخالت عوامل اجرایی	برای حذف ارزشیابی کاذب اگر امکان داشته باشد جلسه‌هایی گذاشته شود والدین توجیه شوند زیاد روی مباحث ارزشیابی حساسیت به خرج ندهند تا دانش‌آموزان در اصل استرس نداشته باشند و این‌ها را مدنظر داشته باشد و بیش‌تر بر اهمیت کار و یادگیری دانش‌آموزانشان، یادگیری مطالبی که در زندگی واقعی کاربرد دارند اهمیت دهند. عوامل اجرایی زیاد دخالتی نداشته باشند و معلمان در امر ارزشیابی خودشان را به‌روز نگاه دارند و بدانند از چه روش‌هایی استفاده کنند که بیش‌ترین بازدهی را داشته باشند.

مقولات کلی شناسایی شده مشتمل بر ۳ عامل فردی، سازمانی و راهبردها و ۷ مقوله فرعی عاملیت حرفه‌ای معلمان، تعاملات بین فردی، برنامه‌ریزی و ساختار، راهکار و امکانات و ابزار و ۸۱ کد اولیه بود. در جدول ۲ طبقه‌بندی نهایی مفاهیم و مقوله‌های کلی و جزئی آورده شده است.

جدول ۲: طبقه‌بندی نهایی متن مصاحبه‌ها

مقولات کلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم (کدگذاری اولیه)
عوامل فردی	عاملیت حرفه‌ای معلمان	نامشخص بودن هدف ارزشیابی توسط معلم دخالت عاطفه و احساس در ارزشیابی مبنا قرار ندادن اصول ارزشیابی بهینه عدم توجه به وظایف و نقش شغلی طراحی نامناسب آزمون توسط معلم ترس معلمان از آموزش جبرانی عدم آشنایی معلمان با ذات ارزشیابی نبود انگیزه مشکلات معلمان عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان دخالت در نحوه و نتایج ارزشیابی عدم تخصص معلمان در ارزشیابی
		درخواست‌های والدین دخالت عوامل اجرایی ایجاد فضای استرس‌آور و ناخوشایند توسط والدین باور به توانایی‌های فرزندان مسئولیت‌پذیر نبودن والدین توجه بیش‌ازحد به یک درس خاص اجبار و اصرار والدین مسئولیت‌ناپذیری دانش‌آموزان دخالت والدین در انجام تکالیف ارزشیابی ارتباط صمیمانه والدین با مدیر روابط والدین با معلمان وابستگی مدرسه به کمک والدین وجود پیوندهای فAMILI تسهیل تقلب توسط والدین انتظارات غیرمنطقی والدین حساسیت والدین نسبت به نتایج ارزشیابی تهدید معلمان
	تعاملات بین فردی	

مقولات کلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم (کدگذاری اولیه)
عوامل سازمانی	برنامه‌ریزی و ساختار	انجام ناقص ارزشیابی زمان ناکافی تأکید بر حفظ مطالب درسی تأکید بر جزئیات نقص در اهداف ارزشیابی تعداد کم آزمون تراکم بالای کلاس‌ها عدم توجه به اهداف ارزشیابی عدم تکیه بر صداقت و واقعیت توجه بیش از حد به نمره سنجش عملکرد سازمانی بر اساس نمرات عدم توجه به ابعاد عاطفی، روانی و حرکتی انتظارات سازمانی حجم بالای کتب درسی حقوق کم معلمان رخنه کردن سؤالات ارزشیابی دخالت عوامل اجرایی ساختار کتب درسی ساختار متمرکز ارزشیابی تک‌بعدی دیدگاه ذی‌نفعان ضریب دشواری سؤالات ارزشیابی عدم حمایت مدیر عدم ارزشیابی در حیطه تدریس
		ابزار نامناسب ارزشیابی استفاده از کتاب و... برای تقلب روش‌های غلط مرسوم در ارزشیابی روایی و پایایی ابزار مورد استفاده برای ارزشیابی

مقولات کلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم (کدگذاری اولیه)
راهبردها	توان‌افزایی و انگیزه‌بخشی	توانمندسازی معلمان ایجاد مشوق و انگیزه در معلمان انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان تجلیل از الگوهای برتر ارزشیابی واقعی در معلمان پاداش به معلمان آگاه‌سازی معلمان از روش‌های نوین ارزشیابی
	تغییر در ساختار	تدوین اهداف عملیاتی ارزشیابی تمرکززدایی تغییر در ساختار کتب درسی تدارک زیرساخت (بودجه و...) تخصیص زمان کافی برای ارزشیابی استعدادیابی توسعه مهارت‌های مختلف عدم وابستگی مدرسه به کمک‌های والدین تدوین محتوای مناسب در راستای تفاوت‌های فردی فراگیران ارزشیابی متناسب با توانایی و علائق احساس امنیت و آرامش در ارزشیابی تدوین سؤالات ارزشیابی بر اساس سنجش چند سطحی
	تغییر نگرش	توجیه والدین بالا بردن جایگاه ارزشیابی در بین ذی‌نفعان تغییر در نگرش والدین نسبت به هوش فرزندان استفاده از ظرفیت رسانه‌ها در تبیین اهداف ارزشیابی مطلوب

یافته‌های به دست از پژوهش در ۳ مقوله یا تم اصلی طبقه‌بندی شده است که عبارتند از عوامل فردی، عوامل سازمانی و راهبردها. عوامل فردی متشکل از مقولات زیر است: عاملیت حرفه‌ای معلمان و تعاملات بین فردی. معلمان در حکم مهمترین منبع و مؤلفه در مدارس، در بالا بردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین‌کننده دارند. بهبود کارایی و عدالت آموزش مدرسه‌ای، تا اندازه زیادی بستگی به اطمینان خاطر از این موضوع دارد که معلمان به خوبی آماده شده، به حد کافی مهارت کسب کرده و دارای انگیزه بالایی باشند تا به بهترین وجه به وظایف خود عمل کنند. با توجه دامنۀ اختیارات معلمان در فرایند ارزشیابی ضروری است جهت پرهیز از انجام ارزشیابی‌های کاذب، عاملیت حرفه‌ای معلمان تقویت گردد. کمبود دانش تخصصی و بروز، ضعف انگیزه، عدم توانایی در طراحی سؤالات استاندارد، عدم توجه به تفاوت‌های فردی در ارزشیابی و.... که در جدول فوق به

آنها اشاره شده است نشانگر وجود عوامل موثر در بخش عاملیت حرفه ای معلمان در بروز ارزشیابی های کاذب است. از سوی دیگر تعاملات بین فردی بین معلمان با والدین به عنوان یکی از اصلی ترین عوامل تسهیل گر در امر یادگیری و ارزشیابی و همچنین همکاران دیگر می تواند از یک سو به بهبود ارزشیابی اصولی و در صورت عدم وجود تعاملات بین فردی اصولی منجر به شکل گیری ارزشیابی کاذب شود. مصادیقی از اظهارات مشارکت کنندگان در بخش عاملیت حرفه ای معلمان و تعاملات بین فردی به شرح زیر است: شرکت کننده شماره ۳ چنین گفته است: «ما باید تعریفی از ارزشیابی کاذب داشته باشیم به عقیده من ارزشیابی کاذب آن ارزشیابی است که ما از دانش آموزان به عمل می آوریم اهداف را برای خودم تعریف نکرده باشم بر اساس عاطفه و احساس خودم بازخورد دهم در این موقعیت ارزشیابی من دقیق و راستین نیست».

شرکت کننده شماره ۵ چنین گفته است: «بعضی وقت ها از نبود انگیزه کافی برخی معلمان که به طور واقعی و صد در صد آن ارزشیابی که لازم است در کلاس اجرا کند که این ها باعث می شود از مسیر خود خارج شود».

شرکت کننده شماره ۶ چنین گفته است: «در ارزشیابی کاذب اولاً حتی نمونه سوالاتی که معلم سر جلسه می برد معلم حوصله طرح سؤال ندارد از گوگل استخراج می کند و سر جلسه به دانش آموز می دهد حتی ساختار سؤالات هم اصولی نیست اصلاً ترتیب مباحث را رعایت نکرده».

شرکت کننده شماره ۷ چنین گفته است: «الآن بیشتر معلمان نمی دانند که قواعد ارزشیابی چگونه است چون از کمی به کیفی تغییر داده اند بیش تر معلمان رویه قبلی را ادامه می دهند این باعث می شود که عدم آگاهی معلمان ارزشیابی را از مسیر خود خارج کند».

شرکت کننده شماره ۹ چنین گفته است: «عدم توجه به تفاوت های فردی و نادیده گرفتن میزان استعدادها و توانایی ها و علایق فراگیران، همچنین فراتر از موارد تدریس شده از فراگیر خواستن باعث می شود که ارزشیابی از مسیر خود خارج شود».

شرکت کننده شماره ۱۰ چنین گفته است: «معلمان ما توانایی و تخصص لازم برای ارزشیابی را ندارند یا انگیزه کافی برای این کار کم است».

شرکت کننده شماره ۱۱ چنین گفته است: «یکی از عواملی که باعث ارزشیابی کاذب می شود اگر از کلاس درس شروع کنیم خود معلم می دانم یعنی اگر اهداف غیر واقعی تعیین کرده باشد و بچه ای که توانایی لازم برای رسیدن به این اهداف را نداشته باشد در نهایت به ارزشیابی کاذب ختم می شود چون بچه برای این که خودش را بهتر نشان دهد حالا به دلایل مختلفی می خواهد خودش را بهتر از آن چیزی که هست نشان دهد معمولاً دست به کارهایی می زند که نتایج آن به ارزشیابی کاذب منجر می شود مثلاً تقلب می کند».

شرکت کننده شماره ۴ چنین گفته است: «والدین هم تأکیدشان بر یک درس خاص، مثلاً خیلی در یک درس خاص تأکید می کنند انتظار دارند که دانش آموزشان در این درس حتماً به حد مطلوب برسد انتظارش این است که آن دانش آموز خیلی خوب بگیرد در حال که ممکن است استعداد ریاضی نداشته باشد خیلی این موارد را در ریاضی نتواند خوب رصد کند به هر حال اجبار و اصرار والدین گاهاً مجبور می شود که دانش آموز به آن ارزشیابی کاذب پناه ببرد».

شرکت کننده شماره ۵ چنین گفته است: «همین سفارش هایی که به معلم می شود خواهش و التماس هایی که به معلم می آورند. بعضی وقت ها با تهدید و دعوا معلم را راضی می کنند که نمره درخورشان به دانش آموز

بدهند این خودش در ارزشیابی کاذب نقش دارد و باعث می شود که آن نمره واقعی را به دانش آموز ندهد.»

شرکت کننده شماره ۷ چنین گفته است: «چون ارزشیابی به صورت کارپوشه هست بچه ها بعضی کارها را در خانه انجام می دهند اگر خود بچه انجام ندهد مادر بچه انجام می دهد که عملکرد بچه نیست و ارزشیابی کاذب می شود.»

شرکت کننده شماره ۸ چنین گفته است: «ارتباط یک سری والدین با مدیر مدرسه، مثلاً پدر دانش آموز به مدرسه کمک می کند و مدیر خودش را مدیون آن خانواده می داند و مدیر از معلم می خواهد که نمره ای بدهد که از خجالت آن والدین دربیاید روابط حاشیه ای خارج از درس باعث می شود معلم عذاب وجدان بگیرد و چه بسا مدیریت خارج از بحث همکاری معلم را تحت فشار قرار دهد.»

شرکت کننده شماره ۱۱ چنین گفته است: «یک سری والدین که بی نهایت به امر ارزشیابی بسیار حساس هستند مثلاً بچه خودشان را دیگر بچه ها مقایسه می کنند یا از معلم درخواست می کنند که در هنگام نمره گذاشتن توجه ویژه تر و خاص تر به بچه آن ها داشته باشد.»

شرکت کننده شماره ۱۲ چنین گفته است: «به خصوص در بعد والدین معمولاً والدین ارزشیابی را سنجش از یادگیری می دانند و عامل موفقیت افراد بستگی به ارزشیابی و نتیجه ارزشیابی دارد وقتی که دید این باشد و ما دنبال رقابت، نمرات و رتبه های بالا باشیم حالا فرقی نمی کند در هر مقطعی باشد قطعاً ارزشیابی که انجام می دهیم غیرواقعی است.»

مقوله اصلی دیگر که به آن اشاره شد، عوامل سازمانی است که شامل برنامه ریزی و ساختار و امکانات و ابزار می باشد. تمام عوامل مرتبط با این که امر از جمله ساختار سازمانی حاکم و امکانات و ابزارهای مورد استفاده در ارزشیابی از عوامل شکل دهنده این بخش است. مصادیق اظهارات مشارکت کنندگان این بخش به شرح زیر است: شرکت کننده شماره ۱ چنین گفته است: «بعضی مشکلات پیش می آید که ما نمی توانیم این نواقص را رفع کنیم یکی از آن موارد زمان است که وقتی زمان کافی برای رفع این نواقص نداریم همین باعث می شود که از مسیر خودمون خارج شویم و نتوانیم به آن هدف اصلی برسیم.»

شرکت کننده شماره ۳ چنین گفته است: «در کلاس های آموزشی تراکم حاکم است همین مسئله باعث می شود که آن هدفی که در واقع ما می خواهیم به آن محاسنی که می خواهیم بهش نرسیم حس رقابت را ایجاد کنیم در ارزشیابی مدارک مشخصی در دسترسمان نباشد باعث می شود گنده به نظر برسد و این جز معایب ارزشیابی توصیفی هست

شرکت کننده شماره ۴ چنین گفته است: «یکی اینکه آموزش فقط برای ارزشیابی باشد کاری که در آموزش و پرورش ما انجام میدن اینکه دانش آموز به دنبال این باشد که ۲۰ بگیرد یا خیلی خوب بگیرد فقط یک نمره را به دانش آموز می دهیم در حال که آن مهارت ها را کسب کرده است یا نه.»

شرکت کننده شماره ۵ چنین گفته است: «ما می بینیم که دانش آموز نیاز به تلاش دارد دانش آموزی که خوب مطلب را یاد نگرفته نیاز به تکرار پایه دارد ولی به خاطر نیاز به سیستمی که از بالا برای معلم تصمیم می گیرد معلم مجبور است که نتواند ارزشیابی واقعی را انجام دهد.»

شرکت کننده شماره ۶ چنین گفته است: «حجم بالای کتب درسی که معلم نمی رسد همه کارها را به جا و دقیق

انجام دهد از عوامل دیگر نادانی و ناتوانی معلم و دانش آموز و والدین است.»

شرکت کننده شماره ۸ چنین گفته است: «همین که گفتم شیوه پرداخت دستمزد ناچیز معلم باعث می شود که نمره واقعی دانش آموز را در تابستان به دانش آموز ندهند نمره کاذب و دیمی به این بچه بدهند که از سرخود واکرده باشند این روش کاذب است.»

شرکت کننده شماره ۱۰ چنین گفته است: «ساختار رسمی و اداری خشک در نظام آموزشی ما که مثلاً برای همه مناطق یک برنامه پیشنهادی آموزشی را طراحی می کند و می خواهند همه مناطق طبق آن جلو بروند یا به عبارتی نظام متمرکز خودش یکی از زمینه های ارزشیابی کاذب را به وجود می آورد.»

شرکت کننده شماره ۱۲ چنین گفته است: «ارزشیابی ها فقط سطوح شناختی را می سنجند این خودش نشان می دهد که ارزشیابی ها دقت لازم و کافی را ندارند و قطعاً فقط یک بعد از سه بعد را می سنجد که دقت کافی را ندارد و کاذب هست.»

شرکت کننده شماره ۲ چنین گفته است: «متأسفانه در نظام آموزشی ما بیش تر کاذب هستند در واقع ناقص است و فقط آزمون ها یا ارزشیابی هایی که انجام می شود فقط در جهت پیدا کردن مشکلات است و قسمت اصلی که باید رفع این مشکلات باشد کمتر صورت می گیرد.»

شرکت کننده شماره ۱۱ چنین گفته است: «یکی دیگر از موارد بروز ارزشیابی کاذب مجموعه نظام آموزشی ما است یعنی با روش های غلط ارزشیابی بچه ها را سنجش می کنند مثل کنکور یا محتوای نامناسب و غیر واقعی

شرکت کننده شماره ۱۲ چنین گفته است: «از عواملی که باعث ارزشیابی کاذب می شود اصلی ترینش خود ابزار ارزشیابی هست وقتی ابزار ارزشیابی مناسب نباشد قطعاً نتیجه آن ارزشیابی کاذب و به خصوص اگر کیفی باشد حتی شاید جنبه کاذب بودنش فکر می کنم خیلی بیش تر باشد به طوری که نظرات افراد مختلف خیلی باهم فرق می کند.»

برای جلوگیری از بروز ارزشیابی کاذب راهبردهایی نیز وجود دارد که می توان این راهبردها را در سه مقوله توان افزایی و انگیزه بخشی، تغییر در ساختار و تغییر نگرش طبقه بندی کرد.

توان افزایی و انگیزه بخشی به توانمندسازی ذی نفعان آموزشی و افزایش انگیزه در آن ها برای اجرای صحیح ارزشیابی مطابق با اهداف مصوب می باشد.

برای مثال شرکت کننده شماره ۱، توجیه والدین را یک عالم مؤثر در جلوگیری از بروز ارزشیابی کاذب دانسته است و چنین گفته است: «جلسه هایی گذاشته شود والدین توجیه شوند زیاد روی مباحث ارزشیابی حساسیت به خرج ندهند تا دانش آموزان در اصل استرس نداشته باشند و این ها را مدنظر داشته باشد و بیشتر بر اهمیت کار و یادگیری دانش آموزانشان، یادگیری مطالبی که در زندگی واقعی کاربرد دارند اهمیت دهند عوامل اجرایی زیاد دخالتی نداشته باشند و معلمان در امر ارزشیابی خودشان را به روز نگه دارند و بدانند از چه روش هایی استفاده کنند که بیش ترین بازدهی را داشته باشند.»

شرکت کننده شماره ۷ چنین گفته است: «برای اینکه ارزشیابی کاذب در مدارس حذف شوند عوامل زیادی دخیل هستند از جمله این ها این است که معلم را توانا کنیم و به دانش روز مسلط باشد؛ انگیزه دادن به معلم از راه های

مختلف مثلاً بالا بردن حقوق و امتیازات و در آخر به انگیزه دانش آموزان و علایق آن‌ها توجه شود.»

یا شرکت‌کننده شماره ۸ پاداش دهی به معلمان، برگزاری مسابقات و جشنواره‌های مرتبط و تجلیل از نفرات برتر و عدم وابستگی مدرسه به کمک‌های والدین را از جمله عوامل مؤثر در جلوگیری از بروز ارزشیابی کاذب دانسته است و چنین گفته است: «به معلمان پاداش بدهند هر زمان معلم روش جدیدی را ابداع کرد پاداش در نظر بگیرند یا اینکه ناظر به کلاس بیاید و شیوه تدریس معلم را ارزشیابی کند از نظر مال معلمان تأمین شوند که نمره دادن همین‌طوری دیمی اتفاق نیفتد از اولیا کمک مالی دریافت نشود تا این‌طوری مدیر یا معاون معذب نشوند که به دانش‌آموز نمره‌ای که حقش نیست داده شود به صرف اینکه از خجالت والدین آن دانش‌آموز در بیاد. می‌توانیم بگوییم جنبه اقتصادی خیلی مهم است.»

شرکت‌کننده شماره ۱۲ چنین گفته است: «از جمله عواملی که باعث پیشگیری از ارزشیابی کاذب می‌شود می‌توان به بالا بردن سطح دانش و آگاهی معلمان اشاره کرد.»

تغییر در ساختار به تغییر و تحول در نظام آموزشی و به تبع آن ساختار نظام ارزشیابی اشاره دارد.

شرکت‌کننده شماره ۶ چنین گفته است: «ساختار کتاب‌های درسی تغییر پیدا کنند و به جای توجه به کمیت کتاب‌ها به کیفیت آن‌ها و بالا بردن آن توجه شود.»

شرکت‌کننده شماره ۷ چنین گفته است: «اینکه واقعاً باید برای ارزشیابی باید به‌طور بखشنامه‌ای تصمیم‌گیری نشود یعنی مدیرکل یک استان برای مدیر شهرستان تعیین نکنند که باید حتماً آمار قبولی‌های امسال بیش‌تر باشد. بالطبع وقتی که این نباشد مدیر شهرستان به مدیر مدرسه فشار نمی‌آورد و مدیر مدرسه هم به معلم فشار نمی‌آورد که آمار قبولی باید بیش‌تر باشد برای ارزشیابی اگر قرار است واقعی و صادقانه خودش اجرا شود دست معلم را باز گذاشت معلم خودش به تنهایی تصمیم بگیرد و هیچ مؤلفه دیگری در آن دخیل نباشد.»

تغییر نگرش نیز به تغییر باورها، نگرش‌ها و عقاید ذی‌نفعان آموزش درباره ارزشیابی می‌پردازد.

شرکت‌کننده شماره ۷ چنین گفته است: «هم معلم، والدین و عوامل مدرسه باید جلسه‌ای باشد این‌ها توجیه بشوند که ارزشیابی قبلی نیست ارزشیابی‌ها دیگر نوین هست اگر چه فعالیتی را در خانه انجام دهد خانواده باید مثل معلم راهنمایی لازم را بدهند ولی آن‌ها کار بچه را انجام ندهند.»

شرکت‌کننده شماره ۹ چنین گفته است: «برای پیشگیری از ارزشیابی کاذب در مدارس باید رسانه‌ها به اهمیت تعلیم و تربیت بپردازند و والدین را آگاه کند و توجه آن‌ها را فقط به جنبه ارزشیابی به دیگر جوان به تعلیم و تربیت و یا به عبارتی به فرآیند تعلیم و تربیت تغییر بدهند از عوامل دیگر می‌توان به آموزش و پرورش اشاره کرد که با دوره‌های ضمن خدمت و بدو خدمت به آگاه سازی معلمان و حرفه‌ای کردن آنان توجه کنند.»

بحث و نتیجه‌گیری

مقوله عاملیت حرفه‌ای معلم شامل نامشخص بودن هدف ارزشیابی توسط معلم، دخالت عاطفه و احساس در ارزشیابی، مبنا قرار ندادن اصول ارزشیابی بهینه، عدم توجه به وظایف و نقش شغلی، طراحی نامناسب آزمون توسط معلم، ترس معلمان از آموزش جبرانی، عدم آشنایی معلمان با ذات ارزشیابی، نبود انگیزه، مشکلات معلمان، عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، عدم ارزشیابی در حیطه تدریس، دخالت در نحوه و نتایج

ارزشیابی و عدم تخصص معلمان در ارزشیابی می باشد. که نتایج پژوهش حاضر همسوبا نتایج پژوهش حاضر، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۹)، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۸) و یامتیم و وونگوانیچ (۲۰۱۶) می باشد. در تبیین این یافته پژوهش می توان چنین گفت که یکی از اجزای اصلی یک نظام آموزشی، ارزشیابی است و نه تنها اطلاعاتی در مورد سطح دانش یا موفقیت دانش آموز می دهد، بلکه بازخورد برنامه آموزشی اجرا شده را نیز ارائه می دهد (ساسماز اورن و اورمانچی^۱، ۲۰۱۱). طبق گفته فوک و سیدهو^۲ (۲۰۰۶) یک فرآیند ارزشیابی به ارزشیابی اثربخشی و شایستگی روش های تدریس، مواد آموزشی و برنامه درسی کمک می کند. در این راستا معلمان باید از اهداف، اصول، رویکردها و... ارزشیابی اطلاع کامل و به آن ها اشراف داشته باشند (ساسماز اورن و اورمانچی، ۲۰۱۱)، چرا که نقش معلم در ارزشیابی برنامه درسی بر انتخاب کتاب های درسی و نیز اتخاذ برنامه های ویژه برای تقویت استانداردهای آموزشی تأثیر می گذارد. بر این اساس معلمی که انگیزه کافی برای تدریس نداشته باشد و مشکلات مختلف، زندگی او را احاطه کرده باشد، نخواهد توانست تدریس و در نتیجه ارزشیابی مطلوبی از فراگیران داشته باشد. همچنین نبود انگیزه کافی باعث خواهد شد که به فکر توانمندسازی خود در حوزه ارزشیابی نیز نباشد و در نتیجه تخصص لازم در این حوزه را نیز نخواهد داشت. علاوه بر این با توجه به قانون موجود در نظام آموزشی که بر اساس آن دانش آموزان دارای نمرات پایین تر باید توسط همان معلم در تابستان، دوباره آموزش جبرانی داشته باشند، اغلب معلمان تلاش می کنند نمرات قبولی به همه دانش آموزان بدهند که این امر باعث بروز و اجرای ارزشیابی کاذب می شود. از طرف دیگر، معلم علاقه مند به ارزشیابی، باید الگوهای جدید تدریس را فراگیرد و به کار بندد. به کارگیری این الگوها، فضای کلاس را برای اجرای هرچه بهتر ارزشیابی آماده می سازد. در این راستا، تغییر در نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی باید به عنوان یک عنصر مهم تلقی شود. چرا که انگیزه، توان افزایی و اجرای صحیح ارزشیابی وابسته به نگرشی است که معلم در قبال ارزشیابی و تدریس اتخاذ می کند. همچنین با توجه به یافته ها؛ مقوله برنامه ریزی و ساختار شامل انجام ناقص ارزشیابی، زمان ناکافی، تأکید بر حفظ مطالب درسی، تأکید بر جزئیات، نقص در اهداف ارزشیابی، تعداد کم آزمون، تراکم بالای کلاس ها، عدم توجه به اهداف ارزشیابی، عدم تکیه بر صداقت و واقعیت، توجه بیش از حد به نمره، سنجش عملکرد سازمانی بر اساس نمرات، عدم توجه به ابعاد عاطفی، روانی و حرکتی، انتظارات سازمانی، حجم بالای کتب درسی، حقوق کم معلمان، رخنه کردن سؤالات ارزشیابی، دخالت عوامل اجرایی، ساختار کتب درسی، ساختار متمرکز، ارزشیابی تک بعدی، دیدگاه ذی نفعان، ضریب دشواری سؤالات ارزشیابی و عدم حمایت مدیر می باشد. که همسوبا نتایج پژوهش های قربانخانی و همکاران (۱۳۹۹)، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۸) ولی^۳ (۲۰۱۰) می باشد. که در تبیین این یافته می توان چنین گفت که بسیاری از افراد تصور می کنند که ارزشیابی میزان یادگیری فراگیران تنها به منظور ارتقای فراگیران صورت می گیرد، در حالی که هدف ارزشیابی به مراتب گسترده تر و مهم تر از چنین مفهومی است. ارزشیابی از یک سو باید وسیله تشخیص باشد و از سوی دیگر، ارزشیابی باید وسیله پیش بینی باشد و بتواند در حوزه های مختلف شناختی، عاطفی و حرکتی، دانش آموزان را مورد ارزشیابی قرار دهد نه اینکه صرفاً تمرکز بر جنبه شناختی و نمره باشد (لانگ و همکاران^۴، ۲۰۱۷). محققان بر این باورند که انجام ناقص ارزشیابی یک عامل مؤثر در ارزشیابی کاذب است. زمانی که ارزشیابی نتواند کلیه اهداف مدنظر را ملاک قرار دهد، انتظار ارزشیابی مطلوب بیهوده است. از طرفی زمان ناکافی برای ارزشیابی عامل دیگری است که در بروز

۱. Sasmaz-Oren & Ormanci

۲. Fook & Sidhu

۳. Lee

۴. Lang et al.

و اجرای ارزشیابی کاذب مؤثر است. زمانی که معلم حس کند زمان کافی برای ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران در اختیار ندارد و حجم کتب درسی نیز به گونه‌ای است که امکان تخصیص زمان بیشتر برای امر ارزشیابی فراهم نیست، لاجرم او در ارزشیابی نسبت به برخی از اهداف مدنظر چشم‌پوشی می‌کند که این امر خود به نوعی ارزشیابی کاذب است. همچنین تأکید بر حفظ مطالب درسی و جزئیات نیز می‌تواند ما را از آن چیزی که واقعاً به دنبال آن هستیم دور نماید. همچنین تعداد کم آزمون نیز عامل دیگری است که در بروز اجرای ارزشیابی کاذب نقش دارد. با افزایش تعداد آزمون‌ها می‌توان نسبت به ارزشیابی طیف وسیعی از اهداف اقدام نمود. از طرفی تراکم بالای کلاس‌ها مانع از اجرای ارزشیابی واقعی می‌شود، چرا که زمان کافی برای ارزشیابی از همه دانش‌آموزان در کلاس‌های با تراکم بالا فراهم نیست، در این راستا، برخی از نمرات ارزشیابی که توسط معلمان داده می‌شود در نتیجه ارزشیابی واقعی آن‌ها نیست. همچنین تراکم دانش‌آموزان در کلاس به روش‌های مختلف بر میزان یادگیری و ارزشیابی آن‌ها اثر می‌گذارد. نخست، شمار دانش‌آموزان بر میزان و چگونگی تعامل آن‌ها با یکدیگر یا به عبارت دیگر، سطح مراودات اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در نتیجه آن می‌تواند سروصدا یا رفتار اختلال زای کمتری یا بیشتر باشد. هرچه یک کلاس متراکم‌تر باشد، فراوانی رفتارهای ناسازگار با پیشرفت تحصیلی بیشتر خواهد بود و این ویژگی به همراه سروصدا و بیشتر در محیط ممکن است تأثیر منفی بر همه دانش‌آموزان بگذارد. دوم، مدت زمانی که معلم صرف توجه به هر دانش‌آموز و نیازهای وی می‌کند نیز مطرح است که در این راستا، ارزشیابی نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مهربانی، ۱۳۹۷). مسئله مهم دیگری که در نظام آموزشی ما به عنوان یک امر مسلط پذیرفته شده، گنجاندن حجم بالای محتویات درسی در دوره زمانی و آموزشی محدود است. به همین دلیل هم هست که دانش‌آموزان به جای اینکه تکیه‌شان روی یادگیری باشد، حفظ کردن دروس را در اولویت قرار می‌دهند. از طرفی معلم نیز نمی‌تواند با توجه به حجم بالای کتب درسی، ارزشیابی مطلوبی از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. نظام آموزشی متمرکز موجود منجر به این امر می‌شود که معلمان خود را ملزم به رعایت بودجه بندی‌های اعلام شده کرده و کلیه مطالب اعلام شده را تحت پوشش قرار دهند و به تبع آن ارزشیابی از مطالب ذکر شده نیز از اهمیت برخوردار خواهد بود. که کمبود زمان در این زمینه خود منجر به ارزشیابی کاذب می‌گردد. صداقت و واقعیت عامل دیگری است که عدم توجه به آن‌ها باعث می‌شود ارزشیابی کاذب رخ داد، چرا که لازمه ارزشیابی اصیل توجه به واقعیت‌ها و صداقت کامل در گزارش نتایج ارزشیابی می‌باشد. علی‌رغم اهمیت که اهداف ارزشیابی دارند، توجه بیش از حد به نمره و سنجش عملکرد سازمانی بر اساس نمرات و انتظارات سازمانی عامل دیگری است که ارکان اجرایی (مدیران، معلمان و...) را در نحوه گزارش دقیق و بدون دست‌کاری دچار تزلزل می‌کند، چرا که عملکرد سازمانی آن‌ها تحت تأثیر نمرات ارزشیابی است و اگر نمرات یک مدرسه کمتر از دیگری باشد، به نوعی در سیستم آموزشی دال بر عملکرد نامطلوب است. همچنین عدم توجه به ابعاد عاطفی، روانی و حرکتی مانع از ارزشیابی جامع از اهداف مدنظر است که این امر ارزشیابی تک بعدی را فراگیر می‌سازد.

مقوله تعاملات بین فردی شامل باورهای والدین، دخالت عوامل اجرایی، ایجاد فضای استرس‌آور و ناخوشایند توسط والدین، باور به توانایی‌های فرزندان، مسئولیت‌پذیر نبودن والدین، توجه بیش از حد به یک درس خاص، اجبار و اصرار والدین، مسئولیت‌ناپذیری دانش‌آموزان، دخالت والدین در انجام تکالیف ارزشیابی، ارتباط صمیمانه والدین با مدیر، روابط والدین با معلمان، وابستگی مدرسه به کمک والدین، وجود پیوندهای فامیلی، تسهیل تقلب توسط والدین، انتظارات غیرمنطقی والدین، حساسیت والدین نسبت به نتایج ارزشیابی و تهدید معلمان می‌باشد که همسوی با نتایج این پژوهش قربانخانه‌ای و همکاران (۱۴۰۰) تشدید فرهنگ ارزشیابی را یکی از عوامل

اصلی مؤثر در بروز ارزشیابی کاذب دانسته‌اند. همچنین قربانخانی و همکاران (۱۳۹۹)، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی دیگر، تعاملات بین فردی را از جمله عوامل مؤثر بر ارزشیابی کاذب در نظام آموزشی برشمردند. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که مهم‌ترین هدف ارزشیابی، ایجاد تغییر در دیدگاه‌ها و نگرش‌های مسئولان، مدیران، آموزگاران و والدین نسبت به ارزشیابی تحصیلی است؛ چراکه اصلی‌ترین عامل ناکارآمدی روش‌های فعلی، نگاه نادرست به اهداف مستتر در هر یک از روش‌هاست که منجر به استفاده نادرست از آن‌ها می‌شود. بسیاری از مردم دیدگاه منفی نسبت به ارزشیابی دارند و می‌توان با استفاده از تبیین اهداف ارزشیابی دیدگاه افراد را نسبت به ماهیت و اهداف ارزشیابی تغییر داد (مار، ۲۰۲۲). وجود وابستگی به کمک‌های مالی والدین می‌تواند زمینه را برای دخالت آن‌ها در امور مربوط به ارزشیابی فرزندانشان فراهم سازد که البته این امر بیشتر وابسته به عدم آگاهی از ماهیت و هدف ارزشیابی می‌باشد. نبود آگاهی باعث می‌شود والدین در برخی موارد به تهدید ارکان مدرسه از جمله مدیر و معلمان بپردازند. از طرف دیگر حساسیت والدین به نتایج ارزشیابی و انتظارات غیرمنطقی آن‌ها نیز از والدین، یک پیش‌فرض در ذهن آن‌ها و ارکان مدرسه ایجاد کرده است که ارزشیابی اصیل را دچار خدشه کرده است. البته در برخی موارد حساسیت والدین به خاطر برخی از آزمون‌های پیش روی فرزندان خود از جمله آزمون تیزهوشان است که در آن نمره به عنوان یک ملاک اصلی مدنظر گرفته شده است. به صورت کلی می‌توان عوامل مختلف، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، دانش و آگاهی والدین، هنجارهای غالب اجتماعی در مورد موفقیت و همچنین ضعف سازمان‌های آموزشی از نظر اقتصادی زمینه ساز دخالت والدین در امر ارزشیابی را فراهم کرده است. مشارکت والدین در بعد مالی به مدارس تصویری نادرست از مشارکت والدین در امر تربیت را در اذهان آنها فراهم کرده است. به همین دلیل خود را نه تنها ذی نفع در این امر بلکه ذی صلاح نیز تصور می‌کنند.

همچنین مقوله امکانات و ابزار ارزشیابی شامل ابزار نامناسب ارزشیابی، استفاده از کتاب و... برای تقلب، روش‌های غلط مرسوم در ارزشیابی و روایی و پایایی ابزار مورد استفاده برای ارزشیابی می‌باشد. همسوبا نتایج پژوهش حاضر، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۹)، قربانخانی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی، امکانات و ابزارهای مورد استفاده برای ارزشیابی را از جمله عوامل مؤثر بر ارزشیابی کاذب در نظام آموزشی برشمردند. همچنین سیمسک (۲۰۱۵) امکانات ناکافی برای به‌کارگیری روش‌های ارزشیابی را در امر ارزشیابی دخیل دانستند. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که ابزارهای ارزشیابی نقش بسزایی در ماهیت ارزشیابی انجام شده دارند. اگر این ابزارها متناسب با اهداف ارزشیابی انتخاب و بکار گرفته شوند می‌توانند در دستیابی به اهداف نظام آموزشی تأثیر داشته باشند. ماهیت و ساختار این ابزارها باید محرک‌های لازم را برای بروز رفتارهای واقعی ارزشیابی شوندگان به همراه داشته و در انتخاب و طراحی ابزارهای مناسب مورد توجه قرار گیرد. بدیهی است انتخاب ابزار مناسب و طراحی آن در تناسب و هم‌راستا با اهداف ارزشیابی نقش مهمی را در سنجش فراگیران ایفا می‌کند (آریال، ۲۰۲۱). هر ابزار ارزشیابی برای سنجش اهداف مشخصی ساخته شده است. مسئولین آموزش و پرورش باید بستر لازم را برای استفاده از انواع ابزارهای ارزشیابی فراهم سازند. از طرفی معلمان و مدیران باید با انواع مختلف ابزارها و امکانات ارزشیابی آشنایی لازم را داشته باشند تا در مواقع لزوم بتوانند از ابزار متناسب با اهداف ارزشیابی استفاده کنند. از طرفی، در شیوه‌های مرسوم ارزشیابی به‌دشواری می‌توان بازخوردی برای بهبود یادگیری فراهم آورد. فرایند سنجش ارزشیابی مطابق عرف در کشور ما فقط شامل ارزیابی مجموعی یا نهایی است که در پایان آموزش به‌منظور

تشخیص پیشرفت تحصیلی و انجام رتبه‌بندی صورت می‌گیرد. در این روش تمامی تلاش معلمین، دانش‌آموز والدین و کل نظام آموزشی معطوف به آزمون‌های نهایی و نمره آن‌هاست و ماحصل همه زحمات در یک عدد یک یا دورقمی خلاصه می‌شود. این نمره نه تنها ملاک قضاوت و تصمیم‌گیری (ارزشیابی) در خصوص دانش‌آموزان محسوب می‌شود بلکه به‌نوعی ارزشیابی از عملکرد معلم، مربی، مدیر، والدین و کل نظام آموزشی نیز تلقی شده است. در صورتی رویکردهای جدید ارزشیابی از دیدگاه فرایندهای آموختن مفاهیم در چهارچوب انحصاری و مشخص، رتبه‌بندی دانش‌آموزان به‌سوی توجه بیشتر به دامنه وسیع تفاوت‌های فردی میان آنان و همچنین پذیرش این نکته است که راه و روش‌های متفاوتی برای ارزشیابی وجود دارد. در نتیجه بهره‌گیری از ابزارها و امکانات و روش‌های جدید می‌تواند ارزشیابی را به سمت یک ارزشیابی اصیل و واقعی هدایت نماید. بنابراین با توجه به یافته‌های بدست آمده می‌توان پیشنهاد نمود که به بررسی عوامل اثرگذار بر بروز و اجرای ارزشیابی‌های کاذب در فرایندهای آموزشی مدارس در سایر شهرستان‌ها و دوره‌های تحصیلی و موانع اجرای صحیح ارزشیابی واقعی و اصیل دیدگاه خبرگان پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مورد فرایند ارزشیابی در نظام آموزشی ایران با روش تبارشناسانه پژوهشی انجام پذیرد تا با نگاه انتقادی موجود در این روش فرایند تغییرات تجربه شده در زمینه فرهنگی و اجتماعی وابسته به آن ایضاح شود.

منابع

- حبیبی پور، مجید؛ باتوانی، مرتضی (۱۳۸۵). تاثیر برنامه ی درسی پنهان در یادگیری، ماهنامه ی رشد، تکنولوژی آموزشی : شماره ۱۷۵
- قربانخانی، مهدی صالحی، کیوان و مقدم زاده، علی (۱۴۰۰). تبعات شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی ۱۰(۲)، ۲۶۲-۲۹۶
- قربانخانی، مهدی، صالحی، کیوان، مقدم زاده، علی. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹(۲۶)، ۲۹-۶۹.
- مرتضوی مرتضی، گويا زهرا، ملکی حسن، غلام آزاد سهیلا. (۱۳۹۹). چالش‌های اجرای ارزشیابی توصیفی درس ریاضی در دوره ابتدائی در ایران از دیدگاه معلمان دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۸(۱۵): ۲۲۸-۱۹۳
- مهربانی، وحید (۱۳۹۷). تراکم دانش‌آموز و کیفیت تحصیلی در تهران: مطالعه موردی پایه چهارم ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۴ (۳)، ۸۲.

Annisa, Rahmadani., Irlyanova, Sabina., Novita, Sari, Nasution., Juni, Sahla, Nasution. (2024). Evaluasi Pembelajaran pada Keterampilan Menulis di Kelas Tinggi. JISPENDIORA : Jurnal Ilmu Sosial, Pendidikan Dan Humaniora, 3(2):150-157. doi: 10.56910/jispendiiora.v3i2.1510

Aryal, H. (2021). A literature survey on student feedback assessment tools and their usage in sentiment analysis. arXiv preprint arXiv:2109.07904.

Astrid, Nur, Septiani., Deſti, Ratna, Pratiwi., Rossy, Rossy. (2023). Evaluasi Pembelajaran dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan di Sekolah Dasar. MASALIQ, 3(5):824-832. doi: 10.58578/masaliq.v3i5.1380

Flora, Florensia, Simanjuntak., Indri, Yohana, Sirait., Irma, Armita, Apriani., Vebri, Injilika, Br., Sembiring. (2024). Analisis kesulitan guru dalam pelaksanaan evaluasi pembelajaran di sekolah dasar. Jurnal Cerdik: Jur-

nal Pendidikan dan Pengajaran, 3(2):148-155. doi: 10.21776/ub.jcerdik.2024.003.02.05

Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2006). School-Based Assessment among ESL Teachers in Malaysian Secondary Schools. *Jurnal Pendidikan USM*, 9, 1-8.

Gilang, Ramadhan. (2023). Pentingnya Proses Evaluasi Dalam Pembelajaran Di Sekolah Dasar. doi: 10.59059/tarim.v4i3.220

Ina, Magdalena., Nurul, Hidayati., Ratri, Hersita, Dewi., Zahra, Maulida. (2023). Pentingnya Evaluasi dalam Proses Pembelajaran dan Akibat Memanipulasinya. *MASALIQ*, 3(5):810-823. doi: 10.58578/masaliq.v3i5.1379

Lang, S., Cadeaux, M., Opoku-Darko, M., Gaxiola-Valdez, I., Partlo, L. A., Goodyear, B. G., ... & Kelly, J. (2017). Assessment of cognitive, emotional, and motor domains in patients with diffuse gliomas using the National Institutes of Health Toolbox Battery. *World neurosurgery*, 99, 448-456

Lee, G. (2010). Holistic Assessment (HA) in Primary Schools. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE

Mar, Z. (2022). Assessment practice of English language teachers in Myanmar. *Journal of Green Learning*, 2(1), 58-67.

Sasmaz-Oren, F., & Ormanci, Ü. (2011). Teacher candidate levels of familiarity with the methods, techniques and tools composing the alternative assessment approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3476-3483

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A (2012) *Evaluation, Theory, Models and Application*. Jossey-Bass Willy.

Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2016). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. 116, pp. 2998 – 3004. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.696